

Der Theorie-Praxis-Streit bei der Polizei. Zur Frage der Notwendigkeit des wissenschaftlichen Arbeitens gerade zum Nutzen der polizeilichen Praxis

1 Einleitung

Nach § 3 der Verordnung über den Vorbereitungsdienst für den gehobenen Polizeivollzugsdienst in der Bundespolizei (GBPöIVDöVDV), der die Ziele des Studiums nennt, vermittelt das „Diplomstudium ‚Bundespolizei (Diplom-Verwaltungswirt)‘ (...) den Studierenden die Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie für die Erfüllung der Aufgaben im gehobenen Polizeivollzugsdienst in der Bundespolizei benötigen. Schwerpunkte dabei sind die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden, problemorientiertes Denken und Handeln sowie der Erwerb von berufspraktischen Kenntnissen und Fähigkeiten.“ Theorie und Praxis werden in der Verordnung in ein enges, aufeinander bezogenes Verhältnis gesetzt. Es stellt sich aber nicht nur die Frage, ob es diese Interdependenz von Theorie und Praxis in der Realität überhaupt gibt und wie eine Vermittlung von Theorie und Praxis möglich ist und umgesetzt werden könnte (Spohrer 2003, S. 57). Eine offene Debatte darüber gibt es jedenfalls kaum. „Gegenseitige Empfindsamkeiten, möglicherweise Ratlosigkeit, sicher aber auch Herrschaftsansprüche und reklamierte Claims verhindern dies“ (ebd.).

Theorie und Praxis sind bei der Polizei getrennte Systeme (Behr 2006, S. 39ff.). Denn den theoretischen Teil, der in wissenschaftlichen Systemen integriert ist, kommuniziert die Hochschule, während die Praxis unmittelbar in der polizeilichen Organisation vermittelt wird. Daher folgen Theorie und Praxis jeweils eigenen Regeln (Luhmann 1997, S. 784ff.; Gabriel 2011, S. 73ff.). Hochschule und Organisation verfolgen jeweils ihren Standpunkt – meist auch begleitet mit der Annahme des Überlegenseins gegenüber der jeweils anderen Seite – nach ihren eigenen sozialisierten Gesetzmäßigkeiten. Die Hochschule geht ihren wissenschaftlichen Theorien nach, aber auch die Polizeiorganisation steht nicht ohne eigene Theorien: „Die ‚Praktiker‘ eint ein ‚common sense‘ über ihr Tun (sog. Alltags- oder implizite Theorien) und sie haben auch eine ‚Theorie der Theorie‘, in der Regel von Skeptizismus geprägt“ (Spohrer 2013, S. 52). Auch wenn die Trennung von Theorie und Praxis eigentlich als Errungenschaft

begriffen werden muss, weil eine gute Theorie ja gerade über einen praktischen Unterbau hinausgehen will, hat sich diese Trennung bei der Polizei bisher nicht durchgesetzt. Vielmehr wird ständig versucht, das Lehrgeschäft durch Ruf nach „Ganzheitlichkeit“ und „Praxisbezug“ zu konterkarieren. Dabei wird aber nicht einmal hinterfragt, ob „Praxisbezug“ gleichbedeutend ist mit Praxisrelevanz und Praxistauglichkeit (Oelkers 1999, S. 68f.; Strobl/Wunderle 2007). Denn Berufsanfänger wissen in der Regel nicht, was *Praxis* ist. Die Forderung des Praxisbezugs scheint eher Mittel zum Zweck zu sein, den Polizeivollzugsbeamtinnen und -beamten, welche die polizeiinternen Hochschulen führen und die ministerielle Weisungsebene besetzen, eine „natürliche“ Überlegenheit gegenüber den notwendigen zivilen Lehrkräften, die ebenfalls wie Berufsanfänger nicht wissen, was Polizeipraxis ist, einzuräumen.

„Hinter dem Begriff der polizeilichen Praxis verbirgt sich intern eine Symbolik der Selbstvergewisserung, ein Geflecht von ritualisiertem Organisationshandeln, zu dem nicht zuletzt auch Initiationsriten zum Einpassen der Dienstfänger gehören“ (Spohrer 2003, S. 60; Spohrer 2013, S. 54). Denn bei allen Polizeien des Bundes und der Länder wird das verschulte System durchgeführt. Es gibt außerdem immer wieder Vorstöße, durch Führen von Klassenbüchern, Strammstehen bei der Begrüßung von Lehrkräften und der Institutionalisierung eines – eher zu den Streitkräften gehörenden – Ritus des „Meldung Machens“ die Ausbildung noch weiter zurück ins 19. Jahrhundert zu katapultieren (vgl. Behr 2006, S. 101ff.). Es stellt sich daher anfangs die Frage, was denn eigentliches Ziel eines Hochschulstudiums bei der Polizei ist (2), um im Anschluss daran Anforderungen an und Merkmale von Wissenschaft (3) zu formulieren. Dann ist der Boden bereitet, den Zusammenhang von polizeiberuflicher Sozialisation und Wissenschaft (4) zu analysieren und die subjektiven und objektiven Interessen der Anwärterinnen und -anwärter des gehobenen und höheren Polizeivollzugsdienstes herauszuarbeiten (5). Begreift man die Lesekompetenz als notwendige Fähigkeit und Fertigkeit des Polizeialltags (6), schließt sich der Kreis. Denn jetzt lässt sich das Ziel von § 3 GBPolVDVDV erkennen, dass nur ein eigenverantwortlich und frei geführtes wissenschaftliches Arbeiten Voraussetzung für selbstständig denkende und selbstständig handelnde Mitarbeiter/innen ist (7).

2 Das Ziel eines Hochschulstudiums bei der Polizei

Ganz formal ist Ziel eines Hochschulstudiums bei der Polizei ein „Diplom“ zu erwerben, das neudeutsch gelegentlich auch „Bachelor“ und für den höheren Polizeivollzugsdienst „Master“ genannt wird. Das Diplom (grch. δῖπλωμα, lat. diploma), das bei den Römern eine aus zwei Blättern zusammengelegte Schreiftafel war, steht heute im Bildungsbereich für eine Urkunde, die den er-

folgreichen Abschluss an einer akademischen oder nichtakademischen Bildungsinstitution dokumentiert und besiegelt. Wenn das Diplom – wie für den gehobenen und höheren Polizeivollzugsdienst üblich – an einer Hochschule (und nur ganz gelegentlich an einer Akademie wie in Niedersachsen und Hamburg) erworben wird, muss außerdem davon ausgegangen werden, dass die Auszubildenden studieren, dass also im Mittelpunkt ihrer Ausbildung wissenschaftliche Theorien und wissenschaftliches Arbeiten stehen.

Wissenschaftliche Theorien im eigentlichen Sinn, die unter methodisch kontrollierten und nachvollziehbaren Bedingungen gewonnen werden, sind abstrakte, systematisierte Erkenntnisse und daher von Alltagserfahrungen abgelöst (Spohrer 2013, S. 55). Die Polizei hingegen agiert im tagtäglichen, um nicht zu sagen, profanen Alltag und muss sich mit konkreten Einzelfällen zur Gefahrenabwehr und zur Strafverfolgung auseinandersetzen. Warum also sollen Polizistinnen und Polizisten lernen, wissenschaftlich zu arbeiten und zu wissenschaftlich erworbenen Erkenntnissen zu kommen? Diese Frage lässt sich sofort beantworten: Alltagswissen ist widersprüchlich, wie sich an zwei einfachen Beispielen nachvollziehen lässt: „Gleich und Gleich gesellt sich gern“ – „Gegensätze ziehen sich an.“ Sowie: „Wer einmal lügt, dem glaubt man nicht.“ – „Einmal ist keinmal.“ Widersprüchliches Alltagswissen würde aber bei polizeilichen Maßnahmen zu willkürlichem Verhalten im Einsatz führen, was nicht sein darf. Die Polizei muss dementsprechend bestimmte Kenntnisse erwerben, damit sie – gebunden an Recht und Gesetz nach Art. 20 Abs. 3 GG – sicher ihre Aufgaben wahrnimmt. Damit ist aber die Frage, warum Polizistinnen und Polizisten lernen sollen, wissenschaftlich zu arbeiten und zu wissenschaftlich erworbenen Erkenntnissen zu kommen, noch nicht hinreichend beantwortet. Sie lässt sich jedoch zum einen darüber lösen, welche Anforderungen an und Merkmale von Wissenschaft bestehen. Zum anderen muss analysiert werden, ob es einen Zusammenhang zwischen polizeiberuflicher Sozialisation und Wissenschaft gibt und ob Wissenschaft die Selbstmotivation zum selbstständigen Arbeiten fördert. Wenn danach nachgewiesen wird, dass die Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation für den Polizeialltag angesehen werden muss, lassen sich die Erkenntnisse führender Personen in der Polizeiausbildung nachvollziehen, die im „Berliner Memorandum 1998“ publiziert wurden und die Notwendigkeit wissenschaftlichen Arbeitens in einem Diplom-Studiengang bejahen.

3 Anforderungen an und Merkmale von Wissenschaft

Wissenschaftlichkeit bedeutet formal, dass nach festgelegten Methoden Erklärungsmodelle – so genannte Theorien – entwickelt werden (Franck 2007). Ein Erklärungsmodell, eine Theorie, trifft im Ergebnis eine oder mehrere allgemeingültige Aussagen und bringt gegenüber dem bis dahin bestehenden Wissen

einen Erkenntnisfortschritt (Brauner/Vollmer 2008, S. 16). Damit Wissenschaft zwischen einzelnen Subjekten überprüfbar ist, kommt es bei Wissenschaftlichkeit auf eine systematische Beschreibung, Untersuchung und eventuelle Begründung von Tatbeständen an (Speck 1980, Bd. 3, S. 726). Dabei verfügt Wissenschaft über ein Begriffs- und Ordnungsschema, reflektiert sowohl „Praxis“ als auch ihre eigene Methodik und gewinnt Erkenntnisse vor allem aus der Distanz! Wissenschaft zielt darauf, als Wirklichkeit erlebte (Praxis-)Erfahrungen systematisch und objektiviert anhand nachvollziehbarer und damit kontrollierbarer Kriterien zu verarbeiten (Möllers 2014a, Rn. 13).

Im Gegensatz dazu gibt es zweckorientierte Thesen, die von subjektiver Bedeutung sind. Sie stehen meistens in Zusammenhang mit Alltags- und Praxiserfahrungen (z. B.: „Auf unserer Polizeidienststelle ist es so (...)“) und geben sich nur den Anschein von Wissenschaftlichkeit. Solche zweckorientierten Thesen werden daher als „Populärwissenschaft“ und/oder auch „Pseudowissenschaft“ bezeichnet. Bei solcher Pseudowissenschaft wird das subjektiv Empfundene bzw. persönlich Erlebte als allgemeingültige Wirklichkeit („(...) dann ist es immer so!“) präsentiert. Zu erkennen sind derartige pseudowissenschaftliche Abhandlungen daran, dass sie auf das Zitieren wissenschaftlicher Literatur entweder gänzlich verzichten oder die Autorin bzw. der Autor nur eine einseitige Auswahl getroffen hat. Ihre Erkenntnisse beruhen subjektiv auf Erlebnissen oder bereits in Erscheinung getretenen Personen (bzw. deren pseudowissenschaftlichen Abhandlungen), von denen – häufig im dogmatischen Sprachstil, mitreißend oder einschwörend formuliert – visionäre Maßnahmen abgeleitet werden. Reste solcher pseudowissenschaftlichen Abhandlungen sind auch immer noch bei den Studierenden festzustellen, wenn sie sich erstmals an Überlegungen zur Erstellung einer Diplom- oder Bachelorarbeit herantrauen. Typisches Merkmal ist dann, dass sie ein oder zwei Experten im Auge haben, auf dessen bzw. deren Aussagen die gesamte „wissenschaftliche These“ aufgebaut und bestätigt werden soll. Es braucht dann die ausgewählte Redekunst des Professors bzw. der Professorin, ein solches Ansinnen rechtzeitig zu bremsen (Möllers 2014a, Rn. 15).

Problematisch an diesen populär- und pseudowissenschaftlichen Traktaten ist vor allem, dass sie sich gegen Kritik abschotten und eine erhebliche Gefahr zur Ideologisierung bergen (ebd.). Eine Polizeiausbildung, die auf Wissenschaft verzichtet, bietet aber erheblichen Raum für populär- und pseudowissenschaftliche Ausbildungen. Ferner lädt sie dazu ein, richtige Maßstäbe für polizeiliches Handeln anzulegen. Wissenschaftliches Arbeiten, wie es bei Diplom, Bachelor und Master an Polizeihochschulen verlangt wird, basiert dagegen auf den eingangs aufgeführten allgemeinen Merkmalen für Wissenschaftlichkeit. Das bedeutet: Wenn Wissenschaft einen Erkenntnisfortschritt bringen soll, dann

kann dies nur für ein bestimmtes Fachgebiet gelten. Dessen Terminologie wird beim wissenschaftlichen Arbeiten korrekt angewendet.

Soweit der Prozess des wissenschaftlichen Arbeitens konkrete Ergebnisse in Form von publizierten Werken hervorbringt, haben diese bestimmte Richtlinien zu erfüllen. Sie schulen die Polizeiführungskräfte, Quellen zu nennen, an das vorhandene Wissen anzuknüpfen und neue Inhalte und Lösungswege *logisch-konstruktiv* aufzubauen. Diese Erkenntnisse erklären aber nur dann die Notwendigkeit eines freien wissenschaftlichen Studiums für Anwärter/innen des gehobenen und höheren Polizeivollzugsdienstes, wenn es einen Zusammenhang von polizeiberuflicher Sozialisation und Wissenschaft gibt.

4 Der Zusammenhang von polizeiberuflicher Sozialisation und Wissenschaft

In der Soziologie und in der Pädagogik wird unter dem Begriff Sozialisation allgemein das Lernen sozialer Rollen verstanden (Combe 1973, S. 333 m. w. N.). Deshalb soll nach dieser Auffassung „berufliche Sozialisation“ das Lernen sozialer Rollen in dem frei gewählten und nach Abschluss der Ausbildung ausübenden Beruf bedeuten. Im Unterschied zu den Begriffen „Erziehung“ und „Entwicklung“ betont aber die „berufliche Sozialisation“ die Verflochtenheit des Einzelnen in sein berufliches Umfeld, das handelnde Subjekt erscheint also als Funktion von Vorgängen, die durch soziale Strukturen determiniert sind (Habermas 1969). Verhalten wird dabei nicht als Reaktion eines einzelnen Organismus oder Äußerung einer bestimmten Persönlichkeitsstruktur verstanden.

Der beruflichen Sozialisation liegt nicht das Konzept der strukturell-funktionalen Soziologie nach Parsons (1951; ders. 2005) zugrunde, das sich allein darauf beschränkt, dass im Sozialisationsprozess Individuen die Normen und Werte der Gruppen und Institutionen, denen sie angehören, erlernen und damit der Tradierung und Stabilisierung der jeweils herrschenden sozio-kulturellen Ordnung dienen (Ulich 1982, S. 17; Walter 1973). Vielmehr muss die Charakteristik des Sozialisationsprozesses in den Mittelpunkt gestellt werden, der dann durch die beiden Begriffe „soziale Interaktion“ und „Lernen“ gekennzeichnet ist (Fröhlich/Wellek 1972, S. 667; Ulich 1982, S. 18f.). Nur dadurch ist es nämlich möglich, die gerade für eine Theorie beruflicher Sozialisation notwendige Verbindung von personaler und interpersonaler Ebene herzustellen. Besonders für die berufliche Sozialisation gilt: Unabhängig davon, ob der eigentliche Lernvorgang ein intrapersonaler Prozess ist oder auch häufig in einer nicht-interaktiven Situation stattfindet, *Sozialisation ist Lernen durch Interaktion*. Einzelne Teilprozesse der Sozialisation, nämlich Identifikation, Imitation und Internalisierung (Fröhlich/Wellek 1972, S. 705ff.), setzen immer schon eine wechselseitige Handlungsbeziehung zwischen „ego“ und „alter“ voraus. Darauf

aufbauend werden die Ziele und Inhalte der beruflichen Sozialisation in Form expliziter oder impliziter Darstellung, Interpretation und Kontrolle wert- und normorientierter Verhaltensweisen oder -dispositionen überhaupt erst wirksam. Unter welchen Bedingungen sich solche Beziehungen konstituieren, erhalten und modifizieren, ist deshalb von entscheidender Bedeutung (Möllers 2016, S. 95f.)!

Die praktische Berufsausbildung, die als Fallmethode an Hochschulen für die Polizei neben dem theoretischen Teil obligatorisch ist, enthält zwei Wesensmerkmale, die es bei anderen Hochschulausbildungen mit erheblichem Praktikumsanteil in vergleichbarer Weise nicht gibt: Diese beiden Wesensmerkmale bedingen die Notwendigkeit einer sorgfältigen, bereits mit der Ausbildung beginnenden beruflichen Sozialisation. Das erste Wesensmerkmal bezieht sich darauf, dass die jungen Polizeikommissarinnen und -kommissare nach erfolgreicher Laufbahnprüfung regelmäßig unmittelbar Führungsaufgaben übernehmen. Das andere Wesensmerkmal steht im Zusammenhang mit der besonderen Auswirkungsbedeutung von Maßnahmen, die Kommissarinnen und Kommissare nach erfolgreicher Laufbahnprüfung treffen müssen: Notwendige Handlungen gegenüber Bürgerinnen und Bürgern greifen regelmäßig in hochrangige Rechtsgüter ein, nämlich in die höchstpersönlichen Menschenrechte Leben, körperliche Unversehrtheit und Freiheit der Person. Auch muss bedacht werden, dass in der Regel der den Einsatz führenden Führungskraft für ihren Eingriff oder ihre Anweisung zum Eingriff kaum Bedenkzeit bleibt. Hierbei auftretende Fehler lassen sich nicht ohne weiteres – wie etwa bei Handlungen und Handlungsanweisungen von Führungspersonal im mittleren Management der Privatwirtschaft oder bei Verwaltungsakten durch Inspektorinnen und Inspektoren der allgemeinen inneren Verwaltung spätestens beim Widerspruchsverfahren – korrigieren. Denn zum Beispiel eine Körperverletzung durch notwendigen Einsatz einer Schusswaffe lässt sich nicht einfach zurücknehmen wie ein Verwaltungsakt. Daraus ergibt sich, dass gerade im Polizeivollzugsdienst gegebenenfalls auftretende Fehler regelmäßig besonders gravierende Folgen nach sich ziehen können.

Damit lässt sich folgern: Die Tätigkeit der Frauen und Männer im Polizeivollzugsdienst erfordert bereits unmittelbar nach ihrer Ausbildung das unbedingte Vertrauen der Vorgesetzten zu ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und umgekehrt. Gegenseitige Abhängigkeit und absoluter Verlass aufeinander bis zum Grad des Sich-blind-Anvertrauens sind die Basis für alle Vollzugskräfte. Dem entsprechend werden die Anwärterinnen und -anwärter des gehobenen und höheren Dienstes, die in ihrem Beruf später immer führen und geführt werden, im Laufe des gesamten Studiums in die Führungswissenschaften mit einem erheblichen Stundenanteil theoretisch ausgebildet (Möllers 2016, S. 97).

In der Vergangenheit bis zum Ende des 19. Jahrhunderts galt noch der personalistische Ansatz, der davon ausging, dass Führungsleistung als unmittelbar abhängig von der Person des Führenden abzuleiten ist und dass es deshalb nur auf die Person des Führenden überhaupt ankommt (Altmann/Berndt 1992, S. 52). Auf der Grundlage von Forschungsansätzen der 1950er Jahre (Lewin 1952; Moreno 1996) steht heute die Bedeutung des Geflechts von sozialen Beziehungen für die Führung, ihre Abläufe und Wirkungen, also der gruppensdynamische Prozess, im Mittelpunkt der polizeilichen Führungswissenschaft (Altmann/Berndt 1992, S. 66ff. m. w. N.; Uhlendorff/Jäger 2011).

Wenn aber berufliche Sozialisation – wie oben dargelegt – Lernen durch Interaktion ist, sind die jeweiligen Interaktionspartner und das Interaktionsfeld, also die Bedingungen, unter denen sich das Gruppenverhalten auf Führung und Arbeitsverhalten auswirken, von besonderer Bedeutung. Solche gruppensdynamischen Prozesse sind zum Beispiel Wirkungen und Grundeinstellungen von Gruppen, Bedingungen und Wirkungen in Kleingruppen, die Bedeutung von Rolle, Rang und Status, Motivation und Leistungsverhalten in der Gruppe, die Entstehung, Wirkung und Behandlung von Konflikten (Altmann/Berndt 1992, S. 52).

Sie werden durch die berufliche Sozialisation konstituiert, erhalten und modifiziert. Daraus ergibt sich, dass ein sehr hoher Stellenwert der beruflichen Sozialisation in der Polizeiausbildung notwendig ist. Die Bedingungen für eine berufliche Sozialisation müssen daher bereits während der Ausbildung grundgelegt werden. Sie sind umso günstiger, je mehr Beziehungsfaktoren schon in der Ausbildung vorerlebt und hinterfragt werden können. An diesen Beziehungsfaktoren fehlt es jedoch, wenn auf informelles Lernen und Verstehen, das wissenschaftliches Arbeiten gewährleistet, verzichtet wird. Wie bereits im vorhergehenden Kapitel festgestellt, birgt der Verzicht auf Wissenschaftlichkeit und die Konzentration auf formales Lernen von explizitem Wissen die Gefahr, dass an ihre Stelle populär- und pseudowissenschaftliche Erklärungen stehen, die sich gegen Kritik abschotten und eine erhebliche Gefahr zur Ideologisierung bergen. Außerdem reicht formales (Auswendig-)Lernen von Wissensstoffen in keiner Weise aus, um im Polizeiberuf zu bestehen. Benötigt werden vor allem Lernsituationen und Lernmodelle, die auch informelles Lernen und Verstehen einschließen. Das wiederum kann nur das wissenschaftliche Arbeiten leisten, sodass Wissenschaft als Instrument zur Selbstmotivation für das selbstständige Arbeiten gelten muss (Möllers 2016, S. 98).

Die Selbstmotivation gründet sich in der Eigenverantwortung, eine der Hauptforderung der polizeilichen Leitbilder. Damit liegt es in Anlehnung nach Reinhard K. Sprenger in erster Linie bei den Anwärterinnen und -anwärtern des gehobenen und höheren Polizeivollzugsdienstes selbst, sich die Grundlagen für eine genügende, die Unterrichtsaktivität fördernde Motivation zu schaffen

(Sprenger 2007; ders. 2010; Möllers/Spohrer 2011, S. 295f.). Sie müssen ihre eigene Fähigkeit oder Unfähigkeit überprüfen, kritisch die eigene Anstrengung oder den Mangel an Einsatz analysieren sowie auch wahrnehmen, dass es äußere Umstände wie Pech, Glück, Stimmungslagen, Wohlbefinden, bestimmte Situationen, mögliche Fehlurteile usw. gibt, die – ebenso wie die Höhe der Anforderungen – die eigene Motivation beeinflussen. Erst wenn die Anwärterinnen und Anwärter in der Lage sind, eine kritische Selbstanalyse durchzuführen und eigene Schwächen einzugestehen, werden sie als Polizeiführungskraft fähig sein, praxisorientierte Führungsaufgaben zu übernehmen. Ihre eigene Ausbildung bietet die Chance, dies zu erlernen. Dafür haben Bund und Länder äußerst günstige Rahmenbedingungen geschaffen: Die Besoldung liegt weit über dem aktuellen BAföG-Satz, Aufsteigerinnen und Aufsteiger aus dem mittleren Dienst erhalten sogar ihr volles Gehalt weiter. Die Ausbildungszeit wird voll auf die ohnehin um fünf Jahre verkürzte Arbeitszeit für die Pension angerechnet; es gibt regelmäßig eine Übernahmegarantie nach Bestehen der Laufbahnprüfung, beim Bund sogar auch bei Nichtbestehen, denn wer endgültig durchfällt, darf als Aufsteiger wieder zurück an den alten Platz, ein Einsteiger erhält im Regelfall noch eine Beamtenstelle im mittleren Dienst. Unterkünfte werden zumeist gestellt (Möllers 2015, S. 48).

Zusammenfassend lässt sich sagen, bei keiner anderen Ausbildung an Hochschulen oder Akademien gibt es für diese äußerst guten Konditionen vergleichbare Bedingungen. Damit müsste genügend Motivation zum Lernen vorhanden sein. Da dies aber offensichtlich nicht der Fall ist, müssen andere Faktoren hemmend auf die Motivation einwirken. Es sind daher die subjektiven und objektiven Interessen der Anwärterinnen und -anwärter des gehobenen und höheren Dienstes in Augenschein zu nehmen.

5 Die subjektiven und objektiven Interessen der Anwärterinnen und -anwärter des gehobenen und höheren Polizeivollzugsdienstes

Die Vorbereitung und Durchführung von Lehrveranstaltungen selbst sollen durch die Dozentinnen und Dozenten mit Blick auf die Interessen der Lernenden geplant und ausgeführt werden, wie die Schülerorientierte Didaktik nach Hilbert Meyer verlangt (Meyer 2003, S. 205; Möllers/Spohrer 2011, S. 348ff.): Interessen der Lernenden haben dabei eine subjektive und eine objektive Seite. Subjektive Interessen sind die unmittelbaren, persönlichen Bedürfnisse eines jeden Einzelnen, die individuell verschieden und oft auch zufällig sind, selbst wenn sich für ein subjektives Interesse eine zufällige Mehrheit finden sollte. Objektiv sind dagegen Interessen dann, wenn sie unabhängig von individuellen Neigungen sind und die gesamte Ausbildungsgruppe ausnahmslos betreffen. Objektive Interessen sind also überindividuelle Handlungsmotive, die auch

nicht zwingend jedem einzelnen bewusst sein müssen. Daraus ergibt sich bereits, dass die objektiven Interessen den subjektiven – wenn sie konkurrieren – vorgehen müssen (Möllers 2014b, S. 53).

Aus diesen allgemeinen Definitionen lassen sich nun die objektiven Interessen der Anwärtnerinnen und -anwärter des gehobenen und höheren Polizeivollzugsdienstes herleiten: Diese richten sich – da die Ausbildung gezielt ein bestimmtes Berufsziel, nämlich hier das des gehobenen bzw. höheren Polizeivollzugsdienstes, anstrebt – nach der zukünftig zu erwartenden beruflichen Lage als Polizeiführerin bzw. Polizeiführer. Hingegen zählen zu den subjektiven Interessen die Wünsche zwar der in der Regel meisten, aber eben nicht aller Auszubildenden, frühzeitig freitags zuhause zu sein und sich der Familie und Freunden widmen zu können (trifft eben nicht auf alle zu – wenn zuhause Schwiegereltern oder unangenehme Aufgaben warten, wird der Unterricht attraktiv). Diese subjektiven Interessen werden bei der Konkurrenz mit den objektiven Interessen der Anwärtnerinnen und -anwärter des gehobenen und höheren Polizeivollzugsdienstes von diesen überlagert, sodass Lehrpläne und Lehrplanung und vor allem natürlich die Durchführung von Lehrveranstaltungen eben nicht automatisch zurückzutreten haben. Die ordnungsgemäße Ausbildung der Anwärtnerinnen und Anwärter durch die Lehrenden wird aber nur dann gewährleistet, wenn diese auch Unterricht zu unbeliebten Zeiten mit Lehrinhalten füllen, die notwendige Grundlage für den zukünftigen Beruf als Polizeiführungskraft darstellen. Insofern ist dem Drängen der Auszubildenden nicht permanent nachzugeben.

Wenn Dozentinnen und Dozenten die Vermittlung ihres Lehrstoffes mit Blick auf die subjektiven Interessen der Anwärtnerinnen und -anwärter des gehobenen und höheren Polizeivollzugsdienstes mit erhöhtem Arbeitsaufwand mit aktuellen – um nicht zu sagen brennenden – Themen anreichern, ist es nicht mehr nachvollziehbar – und führt bei den Lehrkräften zur Frustration, wenn nur ein geringer Teil der künftigen Führungskräfte diese Möglichkeit der bequemen Informationsaufnahme wahrnimmt. Uninteressierte haben jedenfalls ihr Recht zur Behauptung verwirkt, dass über bestimmte Themen nicht genügend Informationen vermittelt werden (Möllers 2014b, S. 53f.).

Die meisten Leitbilder der Polizeien in Bund und Ländern sehen in einer guten Aus- und Fortbildung eine Investition für die (berufliche) Zukunft. Dieses Ziel kann aber nur dann erreicht werden, wenn auch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieses für sich verinnerlicht haben. Dies fördert vor allem das wissenschaftliche Arbeiten. Denn ein wesentliches Merkmal der Ausbildung von wissenschaftlichen Erkenntnissen ist es, die Selbstständigkeit anzuregen und die Anwärtnerinnen und -anwärter des gehobenen und höheren Polizeivollzugsdienstes anzuleiten, selbstständig Probleme zu entdecken, sie zu erforschen und eigenständig zu Lösungen zu gelangen. Dies würde eine Ausbildung in

Form einer expliziten Wissensaufnahme niemals erreichen. Der Erfolg von selbstständigen Problemlösungsstrategien führt dann zur Lern- und Selbstmotivation, weiterhin selbstständig zu arbeiten. Dies ist die Voraussetzung, die Anwärterinnen und -anwärter des gehobenen und höheren Polizeivollzugsdienstes zur handlungsorientierten Führungskraft zu befähigen, damit sie eigenverantwortlich die Herausforderungen des Polizeialltags meistern (Meyer 2003, S. 205).

Was bedeutet Selbstständigkeit? Die Anwärterinnen und -anwärter des gehobenen und höheren Polizeivollzugsdienstes müssen vor allem *selbst* Probleme entdecken und sie zu lösen versuchen. Das gelingt nur durch das wissenschaftliche Arbeiten. Denn nur sie fördert die Lesekompetenz. Sie muss als notwendige Fähigkeit des Polizeialltags angesehen werden.

6 Die Lesekompetenz als notwendige Fähigkeit des Polizeialltags

Der Begriff „Lesekompetenz“ bezeichnet mehr als nur die mechanische Fähigkeit, einen Text laut oder leise lesen zu können. Unter Lesekompetenz ist vor allem die Fähigkeit zu verstehen, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und in einen größeren Zusammenhang einordnen zu können. Zu dieser Kompetenz gehört es auch, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen. Genauso wird auch bei PISA die Lesekompetenz definiert (Artelt et al. 2001, S. 11). Nach diesem Verständnis ist Lesekompetenz eben nicht nur ein wichtiges Hilfsmittel für das Erreichen persönlicher Ziele, sondern Basis jeder Art selbstständigen Lernens. Damit ist die Lesekompetenz *die* Grundvoraussetzung für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben schlechthin. Das spricht bereits dafür, dass auch im Polizeiberuf die Lesekompetenz von sehr hoher Bedeutung ist. Anders aber als das Sprechenlernen, das auf „natürliche Weise“ geschieht, muss Lesenlernen in eigens dafür entwickelten Lehrgängen auf der Grundschule und sinnvollerweise schon durch phonologische Bewusstseinsübungen in vorschulischer Kindeserziehung zunächst grundsätzlich erlernt und darüber hinaus in (hoch-)schulischen Übungen optimiert werden (Böhm 2005, S. 345).

Wenn von den aktuellen Ausbildungs-, Lehr- und Studienplänen oder Modulhandbüchern der Polizeihochschulen ausgegangen wird, ist festzustellen, dass der Begriff „Lesekompetenz“ selbst nicht aufgeführt wird. Als Schlüsselqualifikation kann sie deshalb nur eine Rolle spielen, wenn sie sich aus anderen curricularen Zielen, die eine Lesequalifikation erfordern, ergibt. Die Ausbildungspläne an den Polizeihochschulen in Bund und Ländern, deren Lerninhalte trotz aller Unterschiede im Wesentlichen vergleichbar und jeweils sowohl für Berufsanfänger als auch für Lernende mit langjähriger Berufspraxis (sog. „Aufsteiger“) identisch sind (Groß 2003, S. 151; Möllers 2003a, S. 101 ff.; 105), ent-

halten regelmäßig Ausbildungs- und/oder Studienziele, die als *Identifizierung mit dem Polizeiberuf* bezeichnet werden können. Dieses Ziel beschreibt, dass ein sehr hoher Stellenwert der beruflichen Sozialisation in Polizeianwärterlehrgängen gewollt ist. Das *Wollen* um den hohen Stellenwert bedingt zwangsläufig die Frage nach der *Notwendigkeit* in der Polizeipraxis. Hier ist zu konstatieren, dass zwei Hauptfelder bei näherer Betrachtung im Mittelpunkt polizeilicher Aufgaben stehen: das Lesen und das Verfassen von Texten.

Die berufliche Interaktion wird bei der Polizei nicht nur auf Führungsebene, da aber besonders, überwiegend in Textform vollzogen: Zum Beispiel erfolgt die Wiedergabe eines tatsächlichen Geschehens durch einen Bericht in knapper, auf die Darlegung von Tatsachen beschränkter Form. Berichte sind aber nicht nur stereotyp gleich, sondern haben praktische Bedeutung als Eingangs-, Ermittlungs- und Festnahme-Berichte. Zu nennen sind hier z. B. der Tatortbefundbericht, der Einsatzerfahrungsbericht, der Einsatzverlaufsbericht, der Erfahrungsbericht, der Lagebericht, der Schlussbericht und als Form der Unterrichtung einer vorgesetzten Dienststelle über ein wichtiges Ereignis etwa die „Meldung wichtiger Ereignisse“ (WE-Meldung). Gerade letztere wird an eine vorgesetzte Dienststelle gerichtet und bezweckt regelmäßig deren Information. Die WE-Meldung soll den Empfänger in die Lage versetzen, seinerseits auf Anfragen höherer Vorgesetzter oder der zuständigen Polizeipressestelle sofort und umfassend reagieren zu können. Wie soll das Zusammenspiel der Kräfte im Polizeiapparat funktionieren, wenn mangels Lesekompetenz die schriftliche Meldung eines aus polizeilicher Sicht besonders wichtigen Ereignisses nicht oder nicht richtig wahrgenommen wird? Bei solchen wichtigen Ereignissen kann es sich um einen bereits geschehenen oder um einen noch bevorstehenden Vorgang handeln, wie z. B. Geiselnahme, terroristischer Anschlag, schwerer Unglücksfall, Straßenblockade, Großdemonstration (Lensch 2010, S. 2253f.). Nur das Sach- und Technikwissen, das eine Polizistin oder ein Polizist *erlesen* hat, kann sie bzw. er aus dem semantischen Gedächtnis wieder erinnern und in einen für Dritte nachvollziehbaren verständlichen Text in Form eines Berichts kleiden.

Nach Art. 20 Abs. 3 GG ist der Gesetzgeber verpflichtet, die wesentlichen Entscheidungen, vor allem solche, die in Freiheits- und Gleichheitsgrundrechte der Bürger eingreifen, selbst zu treffen. Der Gesetzgeber muss deshalb wenigstens die Grundzüge in einem förmlichen Gesetz festlegen (Katz 2010, Rn. 641). Somit haben es die Polizeibeamtinnen und -beamten mit einer unüberschaubaren Vielzahl von Rechtsvorschriften zu tun, die gerade im Bereich der Inneren Sicherheit einem ständigen Wandel unterzogen sind. Wie soll aber jemand ein europäisches, völkerrechtliches, Bundes- oder Landesgesetz richtig verstehen und anwenden, der keine Lesekompetenz hat, zumal wenn die Gesetze aus dem 19. Jahrhundert stammen wie die StPO oder das StGB? In der

Rechtswirklichkeit eine ganz erhebliche Rolle spielt ferner das Richterrecht, nämlich das allein durch die Rechtsprechung geschaffene Recht, das neben dem gesetzten Recht und dem Gewohnheitsrecht eine wichtige dritte Rechtsquelle bildet und ebenfalls einer erheblichen Lesekompetenz bedarf (Kastner 2010, S. 1619 m. w. N.).

Aus Texten zu lernen, indem sie von den Studierenden verarbeitet und ihnen dadurch Informationen entnommen werden, die zu berufspraktischem Handeln nicht nur anleiten, sondern sogar konkret festlegen, Hintergrundwissen zum richtigen Handeln liefern und theoretisches und praktisches Lernen ermöglichen, darf deshalb nicht nur (vor-)schulischen Lernstoffen überlassen bleiben, weil diese allein die Aufgabe nicht erfüllen können (Aebli 2006, S. 114f.). Denn auch die neueren PISA-Ergebnisse bescheinigen den allgemeinbildenden Schulen: „Die Lesekompetenz ist weiterhin dürftig.“ (Smolka 2005, S. 21). Vielmehr müssen gerade die für den Polizeiberuf wichtigen Texte in den Lehrstoff an Polizeihochschulen mit aufgenommen werden, um so die vorhandene Lesekompetenz zu erweitern und auf polizeiliche Belange hin zu entwickeln. Je weniger aber die Schule bereits an Lesekompetenz vermittelt, umso mehr muss die Polizeihochschule ihr Augenmerk darauf legen.

Da Lernen und Lesen quasi eins sind, ergibt sich schon daraus, dass auch die Leselust nicht aufgezwungen werden kann. Sie muss sich vielmehr aus bestimmten Anreizen ergeben. Je mehr aber den Studierenden die *scheinbare* Möglichkeit bereitet wird, leichter als durch Lesen an Wissen heranzukommen, etwa durch das Betrachten von bewegten und unbewegten Bildern in Filmen und PowerPoint-Präsentationen oder durch Reduktion des Wissensstoffes auf wenige Wissens Elemente, die bereits von der Lehrperson subjektiv ausgewählt wurden, in Skripten oder gar nur in Form zusammenfassender Stichworte, umso weniger werden sie die Lust entwickeln, sich durch anspruchsvolle Texte „zu quälen“, die Schrift zu dekodieren, seine grammatische Kompetenz, den Wortschatz und den Begriffsvorrat zu verarbeiten, um einzelne Sätze und elementare Beziehungen zu verstehen und schließlich den gesamten verarbeiteten Text beurteilen zu können!

Je mehr die Lehre sich des Mittels von Bildern annimmt, desto mehr schreitet sie ins Mittelalter zurück. Die Bilderhandschriften des Sachsenspiegels aus dem 14. Jahrhundert, in dem die überlieferten Rechtssätze des regionalen Gewohnheitsrechts verzeichnet wurden, waren ja ausdrücklich für die vielen Analphabeten gemacht! Die Anwärtinnen und -anwärter sollten nicht zusätzlich zu der Macht ihrer Smartphones und Tablets mit Instagram und YouTube auch noch durch bunte Bildchen in der Lehre zu solchen Analphabeten gemacht werden, die nur noch durch Bilder agieren und lernen können. Bilder – und auch Stichworte – sind nämlich erheblich willkürlicher und populistischer zu interpretieren als ganze Texte. Beispiel: Sät im Bild „Der Sämänn“,

das Vincent van Gogh 1888 malte, der Sämann morgens oder abends, handelt es sich in der Sonnendarstellung um ein Morgenrot oder um die Abendsonne (Abb. bei Westermann 1982, S. 254)? Die Lust am Lesen von anspruchsvollen Texten, in denen die Grammatik dem wissenschaftlichen Standard entspricht und der Wortschatz auch die dem Fächerkanon entsprechenden Fachbegriffe enthält, kann also nur dadurch erreicht werden, dass das Lesen solcher Texte selbstverständliches Mittel des Studiums an einer Polizeihochschule ist. Auch deshalb kommt es im hohen Maße auf eine *wissenschaftliche* Ausbildung für angehende Polizeiführerinnen und Polizeiführer an.

Daher verwundert es nicht, dass auch das „Berliner Memorandum 1998“, das am 20. Oktober 1998 von der Konferenz der Rektoren und Fachbereichsleiter der Fachhochschulen für Polizei auf ihrer Herbsttagung beschlossen und in dem Dokument „Wege zur Qualitätssicherung der Ausbildung für den gehobenen Polizeivollzugsdienst an den Fachhochschulen für Polizei / Fachbereichen Polizei“ festgehalten wurde, zu der Erkenntnis kommt, dass nur ein eigenverantwortlich und frei geführtes wissenschaftliches Arbeiten die Voraussetzung für selbstständig denkende und selbstständig handelnde Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter schafft.

7 Eigenverantwortlich und frei geführtes wissenschaftliches Arbeiten als Voraussetzung für selbstständig denkende und selbstständig handelnde Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Einer der Leitgedanken des „Berliner Memorandum 1998“ lautet: „Die Polizei braucht selbstständig denkende und handelnde Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Dies bedeutet, dass sich die Ausbildung nicht auf die Vermittlung von Wissen beschränken darf, das den Beamten eine vordergründige Sicherheit vermittelt, welche im Zweifelsfall nicht gegeben ist. Von besonderer Bedeutung sind handlungsorientierte Ausbildungsinhalte, die die persönliche Kompetenz der Beamten erhöhen und sie zu konfliktfähigen, im positiven Sinne selbstbewussten Mitarbeitern machen, die an sie herangetragene Herausforderungen eigenverantwortlich annehmen. Eine Ausbildung oder ein Studium kann nicht darauf ausgerichtet sein, eine allumfassende und abschließende Wissensvermittlung zu leisten.“ (Nr. 1 Leitgedanke, 4. Abs.). Drei Jahre zuvor hatte eine Arbeitsgruppe zur Reform der Ausbildung des gehobenen Polizeivollzugsdienstes im Saarland in ihrem Schlussbericht und Ausbildungskonzeption für die Ausbildung des gehobenen Polizeivollzugsdienstes mit Stand November 1995 dazu formuliert: „Die für das Studium typische Konzentration auf formales Lernen von explizitem Wissen reicht in keiner Weise aus, um im Beruf zu bestehen. Benötigt werden eher Lernsituationen und -Modelle, die auch informelles Lernen und Ver-

stehen einschließen. (...) Die Leistungsanforderungen des polizeilichen Alltags verlangen situationsgerechtes Verhalten, das weit über kognitives Wissen hinausgeht. Es wird evident, dass affektive und soziale Lehrinhalte, die sich mit der Beeinflussung des eigenen und des Verhaltens anderer Menschen befassen, in das Studium einfließen müssen“ (Arbeitspapier Saarbrücken 1996).

Gefordert werden also handlungsorientierte Ausbildungsinhalte, die darauf abzielen, eigenverantwortlich Herausforderungen zu meistern, die auch informelles Lernen und Verstehen enthalten. Einfließen müssen dementsprechend Lehrinhalte, die sich mit der Beeinflussung des eigenen und des Verhaltens anderer Menschen befassen. Genau da setzt die – und nur die – wissenschaftliche Arbeit an. Damit ist die Ausgangsfrage beantwortet: Für wissenschaftliches Arbeiten besteht eine unbedingte Notwendigkeit bei der Polizei und gerade sie dient dem Nutzen der polizeilichen Praxis.

Für die Institutionen ergibt sich daraus aber auch eine Konsequenz: Lässt sich nach obigen Ausführungen nachvollziehen, dass wissenschaftliches Arbeiten für die Führungsebene des Polizeiberufs, die den gehobenen (Kommissarlaufbahn) und höheren Polizeivollzugsdienst (Ratlaufbahn) umfasst, notwendig ist, ist logische Folgerung, dass nur ein eigenverantwortlich geführtes freies wissenschaftliches Arbeiten zum geforderten Ziel führen kann. Ein solches freies wissenschaftliches Arbeiten wird aber nicht nur durch Vergabe einer Diplom-, Bachelor- oder Masterarbeit gerecht (Möllers 2003b, S. 29 f.). Vielmehr sind auch die Rahmenbedingungen der Lernstoffvermittlung auf ein eigenverantwortlich geführtes freies wissenschaftliches Arbeiten auszurichten. Dies bedeutet konkret, dass die Studierenden Freiräume bekommen, um sich eigenverantwortlich und vor allem selbstständig die Lerninhalte zu erschließen, ihre – für die polizeiliche Praxis relevanten – Probleme zu erkennen und eigenständig allein und in Teamarbeit nach Lösungen zu suchen (Möllers 2014, S. 55f.).

8 Zusammenfassung und Schluss

Theorie und Praxis sind bei der Polizei getrennte Systeme. Denn den theoretischen Teil, der in wissenschaftlichen Systemen integriert ist, kommuniziert die Hochschule, während die Praxis unmittelbar in der polizeilichen Organisation vermittelt wird. Daher folgen Theorie und Praxis jeweils eigenen Regeln (Spohrer 2003, S. 57f.; ders. 2013, S. 52f.; Luhmann 1997, S. 784ff.). Hochschule und Organisation verfolgen jeweils ihre Standpunkte nach ihren eigenen sozialisierten Gesetzmäßigkeiten. Beide Seiten fühlen sich der jeweils anderen Seite überlegen. Damit ist der Theorie-Praxis-Streit bei der Polizei in einer Sackgasse. Die Alltagstheorien der „Praktiker“ sind aber wenig zielführend, weil sie ein sehr weites Feld an Interpretationen bieten und sich sogar teilweise widersprechen.

Deshalb musste als logischer Ablauf dieses Beitrags zunächst die Frage erörtert werden, was konkretes Ziel eines Hochschulstudiums bei der Polizei ist. Das sich Auseinandersetzen mit konkreten Einzelfällen zur Gefahrenabwehr und zur Strafverfolgung ist tägliches Geschäft. Die Polizei muss dementsprechend bestimmte Kenntnisse erwerben, damit sie – gebunden an Recht und Gesetz nach Art. 20 Abs. 3 GG – sicher ihre Aufgaben wahrnimmt. Widersprüchliches Alltagswissen reicht daher nicht aus, sondern nur die Anforderungen an und Merkmale von Wissenschaft gehen über Alltagstheorien hinaus. Dies ließ sich daran festmachen, dass es einen Zusammenhang von polizeiberuflicher Sozialisation und Wissenschaft gibt und Lehrende den subjektiven und objektiven Interessen der Anwärtinnen und -anwärter des gehobenen und höheren Polizeivollzugsdienstes nur über Wissenschaftlichkeit der Ausbildung gerecht werden können. Dies ergibt sich schon aus der Lesekompetenz, eine für die Polizeiführungskraft notwendige Fähigkeit und Fertigkeit. Denn gefordert werden handlungsorientierte Ausbildungsinhalte, die darauf abzielen, eigenverantwortlich Herausforderungen zu meistern, die auch informelles Lernen und Verstehen enthalten. Einfließen müssen dementsprechend Lehrinhalte, die sich mit der Beeinflussung des eigenen und des Verhaltens anderer Menschen befassen. Genau da setzt die – und nur die – wissenschaftliche Arbeit an. Nur ein eigenverantwortlich und frei geführtes wissenschaftliches Arbeiten lässt das Ziel von § 3 BPolVDVDV, den Studierenden die Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie für die Erfüllung der Aufgaben im gehobenen (und auch im höheren) Polizeivollzugsdienst in der Bundespolizei benötigen, erreichen, da wissenschaftliches Arbeiten Voraussetzung für selbstständig denkende und selbstständig handelnde Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist. Daran zu arbeiten ist Aufgabe der Lehrenden und Aufgabe der Polizeiinstitutionen.

Literatur

- Aebli, H. 2006: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus, 13. Aufl. Stuttgart
- Altmann, R./Berndt, G. 1992: Grundriss der Führungslehre 1. Grundlagen kooperativer Führung, 3. Aufl. Lübeck
- Arbeitsgruppe zur Reform der Ausbildung des gehobenen Polizeivollzugsdienstes (Saarland) 1996: Schlussbericht und Ausbildungskonzeption für die Ausbildung des gehobenen Polizeivollzugsdienstes, Stand November 1995, veröffentlicht als Arbeitspapier. Saarbrücken
- Artelt, C./Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Schümer, G./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hg.) 2001: PISA 2000 – Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin
- Behr, R. 2006: Polizeikultur. Routinen – Rituale – Reflexionen. Bausteine zu einer Theorie der Praxis der Polizei. Wiesbaden

- Böhm, Winfried 2005: Wörterbuch der Pädagogik. 16. Aufl. Stuttgart
- Brauner, D. J./Vollmer, H.-U. 2008: Erfolgreiches wissenschaftliches Arbeiten. Seminararbeit – Bachelor-/Masterarbeit (Diplomarbeit) – Doktorarbeit, 3. Aufl. Sternenfels
- Bundesgrenzschutz (Hg.) 1998: Bundesgrenzschutz, Polizei des Bundes, Zeitschrift des Bundesgrenzschutzes, Heft 5/6
- Combe, A. 1973: Sozialisation. In: Rauch, E./Anzinger, W. (Hg.): Wörterbuch Kritische Erziehung, 4. Auflage. Starnberg, S. 332-338
- Feltes, Thomas (Hg.) 2011: Polizeiwissenschaft: Von der Praxis zur Theorie, Bd. 3: Polizieren: Polizei, Wissenschaft und Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Fröhlich, W. D./Wellek, A. 1972: Der begrifflich-theoretische Hintergrund der Sozialisationsforschung. In: Graumann, C. F. (Hg.): Handbuch der Psychologie. Bd. 7 / II: Sozialpsychologie – Forschungsbereiche, Göttingen
- Franck, N. 2007: Handbuch Wissenschaftliches Arbeiten, 2. Aufl. Frankfurt/M.
- Gabriel, M. F. 2011: Vorurteile und Stereotypisierungen im polizeilichen Alltagshandeln. In: Feltes, T. (Hg.): Polizeiwissenschaft: Von der Praxis zur Theorie. Frankfurt/M., S. 73-89
- Graumann, C. F. (Hg.) 1972: Handbuch der Psychologie. Bd. 7 / II: Sozialpsychologie – Forschungsbereiche. Göttingen
- Groß, H. 2003: Fachhochschulausbildung in der Polizei: Lehrgang oder Studium? In: Lange, H.-J. (Hg.): Die Polizei der Gesellschaft. Opladen, S. 141-156
- Habermas, J. 1969: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“. 2. Aufl. Frankfurt/M.
- Kastner, M. 2010: Richterrecht. In: Möllers, M. H. W. (Hg.): Wörterbuch der Polizei. München, S. 1619-1620
- Katz, A. 2010: Staatsrecht. Grundkurs im öffentlichen Recht, 18. Aufl. Heidelberg
- Lange, H.-J. (Hg.) 2003: Die Polizei der Gesellschaft. Zur Soziologie der Inneren Sicherheit. Opladen
- Lensch, E. 2010: WE-Meldung. In: Möllers, M. H.W. (Hg.): Wörterbuch der Polizei, München. S. 2253-2254
- Lewin, K. 1952: Gruppenentscheidung und sozialer Wandel. New York
- Luhmann, N. 1997: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M., S. 784-788
- Meyer, H. 2003: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, 16. Aufl. (Nachdruck der 12.). Frankfurt/M.
- Möllers, M. H. W. 2003a: PISA und Polizei – Zur Lesekompetenz im Fachhochschulstudium als Schlüsselqualifikation für den Polizeiberuf. In: Möllers, M. H. W./van Ooyen, R. Chr. (Hg.): Jahrbuch Öffentliche Sicherheit 2002/2003. Frankfurt/M., S. 101-121
- Möllers, M. H. W. 2003b: Vom Nutzen einer Diplomarbeit für den Polizeiberuf – ein Essay zur Einführung der Diplomarbeit an der Hochschule des BGS. In: Möllers, M. H. W./van Ooyen, R. Chr. /Spohrer, H.-T. (Hg.): Die Polizei des Bundes in der rechtsstaatlichen pluralistischen Demokratie. Opladen, S. 29-33

- Möllers, M. H. W. (Hg.) 2010: Wörterbuch der Polizei, 2. Aufl. München
- Möllers, M. H. W. 2014a: Bachelor-, Master-, Diplomarbeiten an Hochschulen der Polizei. Themenfindung, Literaturrecherche, Fußnotenapparat, Zitiertechnik und Kriterien für die Bewertung mit einem Kapitel zur Diplomarbeits-Präsentation, Die Blaue Reihe: Studienbücher für die Polizei, 3. Aufl. Frankfurt/M.
- Möllers, M. H. W. 2014b: Polizei und Didaktik. Ein Lehrbuch über das Lehren und Prüfen in der polizeilichen Aus- und Fortbildung, Die Blaue Reihe: Studienbücher für die Polizei, 3. Aufl. Frankfurt/M.
- Möllers, M. H. W. 2015: Müssen Kommissarinnen und Kommissare ein akademisches Hochschulstudium absolvieren? Zur Frage des Nutzens eines Diploms. In: Möllers, M. H. W./van Ooyen, R. Chr. (Hg.): Bundespolizei – Hochschule – Innere Sicherheit. Frankfurt/M., S. 35-60
- Möllers, M. H. W. 2016: Polizeistudium mit veralteten Ausbildungsformen? Zur Frage der Nützlichkeit einer freien wissenschaftlichen Ausbildung. In: Möllers, M. H. W./van Ooyen, R. Chr. Polizeireform – gewollt, gescheitert? Frankfurt/M., S. 91-111
- Möllers, M. H. W./Spohrer, H.-T. 2011: Wissenstest Staats- und Gesellschaftswissenschaften für die Polizei, 3. Aufl. Lübeck/Wiesbaden
- Möllers, M. H. W./van Ooyen, R. Chr. (Hg.) 2003: Jahrbuch Öffentliche Sicherheit 2002/2003. Frankfurt/M.
- Möllers, M. H. W./van Ooyen, R. Chr. (Hg.) 2013: Polizeiwissenschaft 3: Polizeihochschul-(Aus-)Bildung, JBÖS – Sonderband 7.3, 3. Aufl. Frankfurt/M.
- Möllers, M. H. W./van Ooyen, R. Chr. (Hg.) 2015: Bundespolizei – Hochschule – Innere Sicherheit. Festgabe für Bernd Brämer. Frankfurt/M.
- Möllers, M. H. W./van Ooyen, R. Chr. (Hg.) 2016: Polizeireform – gewollt, gescheitert? Frankfurt/M.
- Möllers, M. H. W./van Ooyen, R. Chr./Spohrer, H.-T. (Hg.) 2003: Die Polizei des Bundes in der rechtsstaatlichen pluralistischen Demokratie. Opladen
- Moreno, J. L. 1996: Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft. Opladen
- Oelkers, J. 1999: Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. In: Radke, F.-O. (Hg.): Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität. Frankfurt/M., S. 66-81
- Parsons, T. 1951: The Social System, Glencoe Ill. USA
- Parsons, T. 2005: Sozialstruktur und Persönlichkeit, 8. Aufl. Magdeburg
- Radke, F.-O. (Hg.) 1999: Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität. Frankfurt/M.
- Rauch, E./Anzinger, W. (Hg.) 1973: Wörterbuch Kritische Erziehung. 4. Auflage. Starnberg
- Smolka, D. 2005: PISA – Konsequenzen für Bildung und Schule. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), (2005), H. 12, S. 21-25

- Speck, J. 1980: Handbuch wissenschaftstheoretischer Begriffe, 3 Bde. Göttingen
- Spohrer, H.-T. 2003: Der Theorie-Praxis-Streit am Beispiel des Hochschulstudiums der Polizei. Ein Beitrag aus sozialwissenschaftlicher Sicht. In: Möllers, M. H. W./van Ooyen, R. Chr./Spohrer, H.-T. (Hg.): Die Polizei des Bundes in der rechtsstaatlichen pluralistischen Demokratie. Opladen, S. 57-64
- Spohrer, H.-T. 2013: Studium ohne Wissenschaft? Das Primat der Praxis am Beispiel des Hochschulstudiums der Polizei aus sozial-wissenschaftlicher Sicht. In: Möllers, M. H. W./van Ooyen, R. Chr. (Hg.): Polizeiwissenschaft 3: Polizeihochschul-(Aus-)Bildung, 3. Aufl. Frankfurt/M., S. 51-58
- Sprenger, R. K. 2007: Die Entscheidung liegt bei dir. Wege aus der alltäglichen Unzufriedenheit, 14. Aufl. Frankfurt/M.
- Sprenger, R. K. 2010: Das Prinzip Selbstverantwortung. Wege zur Motivation, 12. Aufl. Frankfurt/M.
- Strobl, J./Wunderle, K. 2007: Theorie und Praxis des Polizeieinsatzes, 3. Aufl. Lübeck
- Uhlendorff, W./Jäger, M. 2011: Führung in der Polizei: Ein Praxisbezogenes Lehr- und Lernbuch, 5. Aufl. Stuttgart
- Ulich, K. 1982: Sozialisation in der Schule. Elemente einer sozialpsychologischen Theorie, 2. Aufl. München
- Walter, R. H. (Hg.) 1973: Sozialisationsforschung. Bd. I: Erwartungen, Probleme, Theorienschwerpunkte. Stuttgart
- Westermann (Hg.) 1982: Das große Lexikon der Malerei. Braunschweig